

Título: *Las prácticas escolares asociadas a la enseñanza de la Historia. Algunas consideraciones de enfoque y método.*

Autora: Vanesa Gregorini

E-mail: vanegregorini@yahoo.com.ar

Formación de grado y posgrado: Profesora en Historia por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Becaria de Posgrado (CONICET). Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Las prácticas escolares asociadas a la enseñanza de la Historia.
Algunas consideraciones de enfoque y método.

Introducción

El presente trabajo intenta plantear una serie de reflexiones teórico-metodológicas surgidas en el marco del proyecto de investigación que me encuentro desarrollando desde el año 2011, cuyo objetivo es indagar las prácticas escolares asociadas a la enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria. El punto de partida es considerar a la escuela como creadora de una cultura específica, la denominada *cultura escolar*, así como de un saber singular que tiene como protagonistas a los actores escolares. En esta línea, se sostiene que las prácticas escolares son el resultado de una compleja interrelación entre el saber histórico disciplinar (adquirido en la formación inicial y/o permanente), el saber seleccionado por la sociedad para ser transmitido (presente en el currículum, las planificaciones y los libros de texto) y los “usos”, reelaboraciones y relecturas que los docentes efectúan de aquello que está documentado.

Con el objetivo de identificar, describir y analizar los factores que contribuyen a conformar las prácticas escolares de los docentes de Historia en el nivel medio, reducimos la escala de análisis al estudio de diferentes contextos de enseñanza en la ciudad de Tandil. El trabajo de campo está guiado por una perspectiva etnográfica que contempla la observación de clases de Historia de 3° año, el registro en audio de los discursos orales y notas de campo en cuatro instituciones, así como la realización de entrevistas a docentes de la ciudad.

Definiendo el enfoque

Desde el campo de la Didáctica de la Historia, este proyecto se propone abordar el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los elementos, sentidos y experiencias que confluyen en la construcción de las prácticas escolares del docente de Historia en el nivel medio? En otras palabras, buscamos un acercamiento a los principios que, de acuerdo con los relatos de los docentes y la interpretación de sus acciones cotidianas, juegan un papel relevante en la conformación de las prácticas escolares, las cuales permiten la transmisión de conocimientos y la consecuente construcción del *saber escolar histórico*¹.

Ubicando el norte de la búsqueda en privilegiar a los profesores como los actores más propicios para dar cuenta de la práctica docente, y sin olvidar la posición del investigador como un observador externo, el objetivo que se propone este proyecto es recuperar las experiencias y sentidos asociados a las prácticas docentes. Debido a que el propósito es ensayar un acercamiento a la complejidad de dichas prácticas, abundante en matices y cruces múltiples, se considera necesario tener en cuenta el divorcio existente entre las investigaciones educativas y las prácticas de enseñanza de los docentes. Suárez (2007:3) se refiere a esta compleja relación como un “problema de comunicación” entre el mundo de la investigación académica y las prácticas escolares y entre sus actores: investigadores y profesores. Ante esta realidad problemática de “diálogo entre sordos” su propuesta apunta a ceder espacio a las palabras, sentires y saberes de los docentes que conforman una parte sustancial de la *cultura escolar*.

La perspectiva teórica adoptada invita a identificar y analizar las singularidades de las culturas producidas en el cotidiano escolar, del repertorio de prácticas que la constituyen, de los discursos asociados a las prácticas así como de la adaptación o apropiaciones de las propuestas curriculares (Escolano, 2011:24). Dentro de este enfoque, los avances más significativos provienen del lingüista André Chervel (1991), quien pondera el carácter creativo del sistema escolar, asegurando que la escuela se dedica a enseñar sus propias producciones: las disciplinas escolares. En consecuencia, dicho saber específico emerge del propio funcionamiento escolar y sus efectos se extienden sobre la sociedad y la cultura.

De este modo, el análisis de Chervel puede ser diferenciado del concepto de *transposición didáctica* defendido por Chevallard (1985) y de aquellos esquemas explicativos que posicionan el saber escolar como un saber inferior o derivado de los

¹Utilizamos el término “saber escolar histórico” o “historia escolar” de forma indistinta, debido a que ambos resaltan las particularidades del saber producido dentro de la escuela. Cuesta Fernández (1997); Prats (2000), Carretero (2007) Pagés, (2007), De Amézola (2008).

saberes superiores instituidos por las universidades. Así, el mencionado lingüista aboga por la capacidad de la escuela para producir una cultura específica, singular y original, otorgando un papel central a los sujetos escolares como agentes sociales y como un componente substancial en la constitución de las disciplinas escolares.

En esta línea, el término *cultura escolar* fue precisado por Dominique Julia como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, así como el cúmulo de prácticas constituidas históricamente en el interior de la escuela, que permiten la transmisión de los conocimientos disciplinares y la incorporación de los comportamientos (Julia, 2001:10). La intención del historiador francés es analizar el referido conjunto de normas y prácticas, abriendo la “caja negra” de la escuela. Para esto, señala la necesidad de tener en cuenta a los agentes que llevan adelante dicha tarea: los docentes. La perspectiva indicada resalta el papel activo de los profesores y se opone a considerarlos como agentes de una didáctica y de normas impuestas desde afuera.

En este sentido, Vinão Frago (2002) señala la necesidad de estudiar la relación entre la cultura escolar y las reformas educativas, encontrando una disociación entre el saber teórico-científico y el saber empírico-práctico de los enseñantes, lo que podría explicar el fracaso de dichas reformas. Un problema equivalente plantea Escolano (2005) al afirmar la existencia de un desconocimiento por parte de los reformadores de las condiciones reales sobre las que se implantarán las transformaciones deseadas. Así, para el caso español, el autor advierte una escisión entre lo que él reconoce como las tres dimensiones de la cultura escolar: la cultura empírica de los enseñantes, la cultura científica de los académicos y la cultura política de los gestores.

Desde el enfoque teórico delineado, la escuela es considerada no solamente como un muelle donde desembarcan las innovaciones pedagógicas y las normas legales o reformas, sino como lugar de encuentro y negociación entre lo impuesto y lo practicado. Sin olvidar las relaciones existentes entre el saber escolar y aquello que es seleccionado por el orden político para ser enseñado (reflejado, en parte, en los documentos curriculares) así como con los avances y problemas de la disciplina, se considera que los docentes son activos constructores del saber y de las prácticas escolares, constituyendo lo que Flavia Terigi (2007) denomina “*invención del hacer*”. Es decir, el docente es portador de un saber creado en la práctica cotidiana, ya que el conocimiento es construido en el mismo acto de transmitir. Así, las prácticas escolares combinan estructuras, objetos y saberes diversos conformando su carácter híbrido (Canclini, 2003). Estas prácticas

surgen como un producto específico de la cultura escolar, en constante interrelación con el mundo social del cual forma parte.

Por lo tanto, es necesario un acercamiento a dichas prácticas para poder analizar cómo las prescripciones curriculares son reformuladas y utilizadas por los docentes en la práctica diaria. Goodson (1995) proporciona una definición amplia de currículum, como un artefacto social y como una construcción histórica que se encuentra lejos de ser “neutral”. De esta forma, el currículum prescripto tiene una importancia central en definir aquello que debe ser enseñado y funciona como testimonio público de la lógica legitimadora de la enseñanza, convirtiéndose así en una fuente documental esencial para conocer la estructura institucional de la escuela. Al mismo tiempo, el autor afirma que el currículum escrito se halla sujeto a la práctica en el aula, que vendría a conformar su “carácter abierto” (Dussel, 2006), en cuya definición se incluye todo lo que sucede en la escuela y que no figura en los documentos ni en los libros de texto.

Siguiendo esta línea, se sostiene que un análisis de las prácticas no puede ser desglosado de las prescripciones, ya que hay siempre un espacio de autonomía del sujeto. Lo referido está en deuda con los aportes de Michel De Certeau y con su concepto “*maneras de hacer*”, que refiere a los estilos y a las formas de apropiación de los distintos productos por parte de los consumidores, de manera creativa y artesanal². Asimismo, esta cuestión puede ser enriquecida a partir del análisis que Pablo Semán (2006) realiza de la cultura popular. El autor sostiene la necesidad de dar cuenta del centro (lo prescripto) con el cual dialogan las apropiaciones y las acciones de los sujetos. Utiliza la metáfora del *bajo continuo*, forma compositiva del barroco, para hacer referencia a una mano derecha que interviene libremente, improvisando y dialogando con una mano izquierda prescripta. Dicha alusión musical es factible de ser trasladada para reflexionar sobre los usos (la intervención improvisada y creativa) que los profesores realizan de aquello que está documentado (lo prescripto).

En consecuencia, se considera que los docentes no son un vehículo de comunicación de aquello que está escrito en los documentos curriculares, sino que los saberes destinados a ser transmitidos son modificados por los actores encargados de llevar adelante dicho acto de pasaje. En este sentido, la *transmisión* es entendida como

² Dicho autor presenta un esquema inicial donde diferencia *tácticas* de *estrategias*. Estas últimas permiten crear, producir e imponer espacios, mediante la manipulación de las relaciones de fuerza. En cambio, las *tácticas* no se realizan desde una posición de poder, no tiene espacio propio, por lo que deben actuar de forma sorpresiva y astuta en el terreno que se les impone. Las *tácticas* se desarrollan para utilizar y desviar el espacio organizado. Este proceso se ve reflejado en el uso (manipulación) que los sujetos “populares” hacen de las culturas difundidas por las “elites”.

una acción donde entra en juego la reinención, la alteración de sentidos y la construcción de significados por parte de los sujetos³.

En un contexto donde las relaciones intergeneracionales se caracterizan por el aumento de la distancia entre jóvenes y adultos, el proceso de transmisión cultural se encuentra atravesado por una situación crítica (Carli, 2006). En este sentido, Régis Debray (1997) atribuye la crisis de la *transmisión* al auge de la sociedad de la comunicación y la información, caracterizada por la velocidad, la fragilidad y el acortamiento de distancias. Por su parte, Alain Bergala (2007) asegura que la trama que articula la transmisión entre generaciones jóvenes y adultas es cada vez más delicada debido a las condiciones de vida y a los consumos culturales.

Teniendo en cuenta las dificultades referidas, se sostiene que la *transmisión* puede ser considerada como la acción central de la enseñanza de la Historia. En contraposición con el sentido tradicional pedagógico, aquella pueda ser entendida como la posibilidad de habilitar distintas recepciones, creando una ida y vuelta entre emisor-receptor. Así, la transmisión es pensada, siguiendo los planteos de Alderoqui (2009) y Carli (2004), como una acción que se enriquece si es planteada de una forma más abierta y plural, permitiendo la reformulación y apropiación del legado cultural para ser utilizado en el presente de una forma significativa. Se trata de reconocer que las nuevas generaciones tienen la libertad de crear y de reescribir sobre la herencia, teniendo en cuenta que ésta se construye desde el presente, a partir de la recolección de la tradición (Debray, 1997).

En el sentido señalado, la transmisión adquiere características peculiares en la enseñanza de la Historia. Al respecto cabe destacar que el propio conocimiento disciplinar es producto de sucesivas construcciones, selecciones, interpretaciones, que surgen de la combinación entre herencia y creación, así como de los diálogos entre pasado y presente. Es decir, el historiador parte de un problema surgido en las cuestiones del presente que lo lleva a buscar su explicación en el pasado. Siguiendo lo planteado por Gabriel Huarte (2006:16) tal situación debería ser ineludible también para el docente en la formulación de una propuesta didáctica.

Desde esta perspectiva, uno de los fines de la enseñanza de la Historia es el de hacer evidente el carácter de construcción permanente del conocimiento histórico, de su avance a partir de problemas y debates entre diferentes interpretaciones. Transmitir en el aula las preguntas y los problemas que discute el historiador no tiene el objetivo de formar futuros profesionales en la disciplina, sino de otorgar carta blanca al desarrollo del

³ Régis Debray (1997, 2007); Diker (2004)

pensamiento creativo, la discusión y el surgimiento de la diferencia. Es decir, se considera que el conflicto, las tensiones y los debates son parte del motor de la Historia, de la construcción de la disciplina como ciencia y que, por lo tanto, no deberían ser dejados de lado en la transmisión escolar.

De este modo, si bien el saber escolar histórico posee características propias, surgidas de las relaciones de la cotidianidad escolar y de las prácticas de los sujetos escolares, sería conveniente no dejar de lado la compleja relación que guarda con el saber disciplinar. Así, resulta viable pensar que la esencia creativa, abierta e inconclusa del conocimiento disciplinar puede ser un elemento a considerar en la construcción de las prácticas escolares de los profesores. En consecuencia, la formación inicial así como las orientaciones y perspectivas que en ella predominan, se presentan como variables a considerar en el estudio de las prácticas docentes, ya que proporcionan formas de hacer y pensar factibles de ser utilizadas en el aula.

¿Cómo “documentar lo no documentado”?

Rosana Guber define a la etnografía, en tanto enfoque, como “una concepción y práctica del conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (2001:16). La decisión de adoptar la perspectiva etnográfica surge de la necesidad de dar cuenta de las prácticas escolares, de la interacción entre los actores educativos y de los distintos procesos sociales que tienen lugar en el aula: apropiación, negociación, intercambio, diferentes formas de transmisión, etc. Asimismo, la adopción de dicho enfoque responde al intento de dejar a un lado el *sentido común académico* (Edelstein, 2011:15) y los intentos de una explicación totalizante y unilateral para profundizar en un análisis más plural y flexible, estableciendo un ida y vuelta entre la teoría y el trabajo de campo (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Por su parte, Pablo Semán (2009) reclama el valor específico de la etnografía como método tendiente a evitar la homogeneización de los hechos y de las relaciones de fuerzas, permitiendo construir la acción de los agentes. Del mismo modo, considerando que la etnografía es más que una simple descripción y que carece de inocencia teórica, permite hacer patente el punto de vista del investigador, en diálogo permanente con la teoría acuñada. Dicha interlocución crea un espiral entre la desestabilización de categorías previas y la reelaboración conceptual, proceso destinado a relativizar las categorías propias del investigador; categorías que finalmente no desaparecen, debido a que la relativización nunca llega a consumarse. En este sentido, Rockwell (2011) asegura

que la etnografía es un enfoque o una perspectiva, más que un método, ya que conecta método con teoría.

Cabe reconocer que el uso pleno y riguroso de la etnografía implica un estudio antropológico serio y fundado en una formación constante y prolongada en el área. Lejos de pretender alcanzar tal comprensión, la elección dicho enfoque busca ampliar la perspectiva y enriquecer el acercamiento a la realidad a partir de la interdisciplinariedad, atendiendo a las negociaciones y a las interacciones humanas que se dan en el aula y que no se encuentran en ningún documento escrito. Asimismo, adoptar una actitud antropológica tiene la finalidad de ofrecer una mirada más amplia de los procesos, rescatando su heterogeneidad y la capacidad de acción de los sujetos, protagonistas de las realidades observadas.

Además, el acercamiento a las prácticas escolares, al interior del aula, tiene como propósito *documentar lo no documentado*⁴: el cotidiano escolar de la enseñanza de la Historia. Con el propósito de limitar el campo y de atender tanto a la factibilidad de la investigación como a la necesidad de contemplar la cotidianeidad escolar de nuestro contexto más cercano, la ciudad de Tandil ha sido seleccionada como *unidad de estudio*⁵, que refiere al ámbito espacial en donde se realiza la investigación. La elección de las escuelas en las que el trabajo de campo se lleva adelante responde a criterios que permitieran dar cuenta de la heterogeneidad sociocultural y espacio-territorial de la aludida ciudad. Así, el estudio se focaliza en cuatro instituciones: dos establecimientos públicos (uno periférico y otro central), un colegio privado y uno dependiente de la universidad nacional.

Cabe señalar que la investigación se encuentra en una etapa de avance del trabajo de campo, en el cual la observación de clases es aún incipiente como para extraer cuestiones pertinentes. De la experiencia inicial, se puede apuntar su carácter poco predecible y difícil de programar. En consecuencia, el ingreso a las escuelas se vio limitado por el otorgamiento de permisos, el pedido de explicaciones y el acuerdo (o desacuerdo) con los directivos y docentes. A su vez, cabe señalar que la existencia de paros, feriados, actos patrios, entre otros factores, aumentaron la imprevisibilidad del trabajo.

⁴ Rockwell, p. 21.

⁵ Guber (1991).

Del germen del ejercicio etnográfico, vale destacar lo necesario y complejo que resulta, a la vez, la práctica de la desfamiliarización⁶ como un modo de hacer a un lado los preconcepciones. De esta forma, se ha experimentado que las categorías teóricas con las que uno se acerca al campo suelen actuar como un obstáculo a la hora de describir la realidad que se observa. De acuerdo con Rockwell (2011), se requiere de una prolongada experiencia en el campo para “dejarse sorprender” de forma que las categorías previas puedan ser reelaboradas a partir de un trabajo reflexivo y constante. Lo dicho va de la mano con la recomendación de mantener una actitud y una mente flexible en el trabajo de campo (Guber, 2001:20).

Asimismo, frente a la pretensión de objetividad y externalidad del observador, se debe considerar lo que Guber define como reflexividad. Es decir, los relatos constituyen la realidad referida por lo que es imposible borrar los efectos del investigador sobre los datos, ya que es él quien produce la situación que describe, constituyendo las situaciones de interacción (2001:41-45). Lo dicho invita a pensar en la inevitable influencia que el observador realiza en el comportamiento de la clase, en el docente y en los alumnos. Reconocer estos límites forma parte del proceso de campo (p. 68).

El inicio de un recorrido

Respecto a la realización de entrevistas, la selección de los informantes ha dependido de la predisposición de los docentes a ser entrevistados y a colaborar con los objetivos de la investigación. El número de entrevistados no fue establecido con anticipación, sino que permanece supeditado a la riqueza de cada entrevista, a los resultados obtenidos, así como a los puntos comunes y divergentes que se deriven de su realización. Debido a esto, el entrevistador debe estar atento al criterio de saturación, que es un proceso que opera luego de haber intentado diversificar al máximo los informantes⁷.

Cabe señalar que la ciudad donde se realiza la investigación posee dos instituciones de formación docente en el área de Historia: la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) y el Instituto Superior de Formación Docente N° 10 Dr. “Osvaldo Zarini” (ISFD N°10). Por lo tanto, la *unidad de análisis* de las entrevistas se halla circunscripta a los profesionales egresados de ambas instituciones,

⁶ Semán 2009. Esta orientación es tomada de Roberto Damatta para quien el trabajo antropológico consiste en captar las diferencias con lógicas contrapuestas: familiarizar lo extraño para incluirlo en lo humano, pero desfamiliarizar lo próximo para no identificar su humanidad con nuestra versión de ésta.

⁷ Bertaux 1993, pp. 158-159. Fraser 1993, p. 83.

considerando además que se encuentren desempeñando su profesión actualmente en las escuelas secundarias de Tandil.

La finalidad de la entrevista puede ser definida como el intento por comprender las perspectivas que los informantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras (Taylor y Bogan, 1986). En este caso, la entrevista es planteada como un diálogo formal, no improvisado, de carácter semiestructurado. Es decir, han sido delineados ejes-guía para el diálogo con el entrevistado, pero dejando al docente la libertad para marcar la dinámica de la interlocución (temas en los que se profundiza más, otros menos). Así, se plantea realizar la entrevista en base a un esquema semiestructurado, teniendo en cuenta que muchas veces los mejores interrogantes surgen de forma espontánea, durante la conversación, y que si bien el entrevistador controla los temas de la conversación, es el entrevistado quien debe tener prioridad y mayor participación⁸.

En este sentido, es necesario atender al hecho de que las preguntas planteadas reflejan el marco interpretativo desde donde el investigador se ubica para analizar el objeto de estudio. Siguiendo a Guber, lo importante es reconocer dicho marco y ponerlo a dialogar con las categorías y las prioridades de los informantes permitiendo flexibilizar, introducir y profundizar preguntas y temáticas planteadas inicialmente. Teniendo en cuenta lo mencionado, el objetivo es entender “lo que les sucede”⁹ a los actores educativos cuando transitan los espacios escolares y construyen las prácticas. En otras palabras, la intención es rescatar los sentidos y significaciones que los docentes les asignan a sus prácticas cuando narran sus experiencias educativas.

Así, dicha metodología resulta viable para acceder a las percepciones y valoraciones que los docentes poseen sobre situaciones y hechos, así como sus deseos, temores y aspiraciones. Considerando que la entrevista permite esclarecer las experiencias humanas desde el punto de vista del entrevistado, resulta una técnica adecuada para los objetivos que aquí se persiguen:

- Recuperar los conocimientos, relatos y experiencias de los docentes, considerados como actores fundamentales de la cultura escolar y de las prácticas educativas. A partir de esto buscamos discernir la importancia de la formación inicial, los materiales de trabajo, los contextos institucionales y el saber empírico-práctico en el desarrollo de las prácticas cotidianas.

⁸ Portelli, p. 47.

⁹ Suárez, 2007.

- Indagar acerca de las experiencias asociadas al uso, reconstrucción y reescritura de los documentos curriculares, atendiendo a la narrativa, percepciones y valoraciones de los entrevistados.

De la realización de 25 entrevistas, se pueden derivar algunos ejes-problemas que requieren de investigación, elaboración teórica así como del ejercicio de ida y vuelta entre los preconceptos y los resultados obtenidos:

- ✓ La importancia atribuida a la *experiencia* como elemento que conforma las prácticas llevadas adelante por los profesores. Benito Escolano denomina “saber empírico práctico” a las creaciones empíricas y conductas prácticas que los docentes van configurando a lo largo de su experiencia como profesional. En este sentido, Gloria Edelstein llama la atención sobre la necesidad de atender a este *conocimiento práctico* que es generado por los mismos profesores desde su práctica y que es fundamental indagar como un modo de que los docentes conozcan lo que ya conocen y sean partícipes de la construcción del conocimiento (Edelstein, 2011:63-65).

- ✓ Como se especificó anteriormente, el saber docente no proviene únicamente de la práctica, sino que también se alimenta de las orientaciones y perspectivas adquiridas en la formación inicial. Cabe preguntarse, ¿en qué sentido los docentes revalorizan esta formación? Por lo general, los docentes egresados de la Universidad destacan la importancia de la formación inicial desde el punto de vista disciplinar, ya que provee de contenidos y de herramientas valiosas en la búsqueda de información así como de bibliografía pertinente. La falencia de la formación universitaria recae en el “saber hacer”, en la formación didáctica y en proporcionar herramientas para que los contenidos disciplinares puedan ser transmitidos en el nivel medio¹⁰. Dicha orientación de la carrera de Historia hacia la formación de investigadores por sobre la preparación para desempeñarse como docentes en la enseñanza media, es un factor que aumenta la utilización de la intuición y la empatía, características de los inicios de la carrera profesional. Luego aparecen la experiencia, la práctica, el ensayo y error como los elementos que guían el quehacer profesional.

- ✓ En relación al punto anterior, los docentes se autodefinen como constantes reformuladores de su práctica, como sujetos reflexivos y autocríticos que buscan la mejor manera de relacionarse y de establecer el vínculo educativo¹¹ con sus alumnos.

- ✓ El contexto institucional en el cual los docentes se desempeñan funciona como

¹⁰ Este aspecto ha sido estudiado por Amelia Cabral (2003-2004) para el caso de Tandil.

¹¹ Zelmanovich (2009)

un factor importante a la hora de conformar las prácticas docentes. De este modo, se posicionan como una variable a tener en cuenta las condiciones concretas e internas de las escuelas, así como una de las características de la labor docente, “el profesor-taxi”, que obliga a una constante circulación institucional y exige una adaptabilidad a las circunstancias. En general, debido a que la mayor parte de los profesores trabajan en diferentes escuelas y con distintos grupos de alumnos, se ven obligados a generar estrategias de enseñanza según las características de los alumnos (edad, grupo social, capital cultural), las instituciones y los contextos socioeconómicos.

✓ Se presenta una generalizada satisfacción respecto de los Nuevos Diseños Curriculares, principalmente de las estrategias didácticas propuestas, la incorporación de la dimensión política (participación, ciudadanía) y del conflicto como factores que conforman la dinámica social. Como aspecto negativo, se menciona la imposibilidad de “dar todos los contenidos” propuestos, ya que el tiempo escolar está sujeto a variables algunas veces impredecibles, sumado a que en la mayor parte de las escuelas la materia Historia tiene una carga de sólo 2 hs reloj por semana.

✓ Asimismo, la mayoría de los profesores entrevistados consideran que los documentos curriculares son incapaces de abarcar la heterogeneidad de la realidad escolar, pero esta falencia no es atribuida a un desconocimiento, mala voluntad o falta de interés por parte de los organismos educativos, sino a que en sí mismos los contextos educativos son inabarcables. Por lo tanto, si bien los Diseños se plantean como prescriptivos, los entrevistados expresan que el uso depende de las circunstancias reales de enseñanza y de la voluntad de cada docente.

✓ De acuerdo con las entrevistas realizadas, más del 75% de los profesores utilizan el libro de texto como el recurso principal en sus clases¹². Las razones que arguyen son la necesidad del alumno de tener un libro para organizarse, de contar con un recurso básico para todas las clases, así como los requerimientos por parte de los directivos de algunos colegios o de los padres que exigen el pedido de dicho material. *“El libro que le elegís al chico se deriva del conocimiento disciplinar. El libro es el libro. Ellos saben que de ahí pueden estudiar”*. (Profesora entrevistada, 9 años de antigüedad) Pese a la importancia otorgada al libro de texto, la mayor parte de los docentes declaran la necesidad de complementar la información, ampliarla y enriquecerla recurriendo a otros recursos: *“Generalmente utilizo algún manual como guía, como para introducirlos en*

¹² Los 4 docentes que aseguran no trabajar con manuales o libros escolares, se desempeñan en colegios dependientes de universidad nacional o en colegios privados donde la norma es evitar la utilización de textos escolares.

el tema y después utilizo obras de historiadores, selecciono bibliografía que profundiza algún tema, elijo diferentes miradas para un tema, etc.” (Profesor entrevistado, 6 años de antigüedad) De acuerdo con los entrevistados, los materiales a los que el profesor de historia recurre frecuentemente para agregar información al manual son: cine, documentales, fuentes escritas y bibliografía académica.

✓ En cuanto a la incorporación de las netbooks en el aula, la opinión general es altamente positiva. Los docentes han expresado su satisfacción debido a la igualdad en el acceso y en la horizontalidad de las oportunidades, sumado a la utilidad como recurso que va de la mano de un avance tecnológico que está instalado en la sociedad en su conjunto. La mayor parte de los docentes entrevistados que advierte no haber encontrado la forma de utilizarla significativamente en la enseñanza de la materia, menciona como obstáculos la falta de capacitación docente, problemas técnicos en el funcionamiento del sistema, carencia de programas que habiliten el trabajo en el aula, así como la ausencia de la formación necesaria en la Universidad.

Los mencionados son algunos puntos iniciales que funcionarán como eje de análisis de las entrevistas, sumado a los que vayan surgiendo a medida que se avance en las conversaciones con los docentes y en las observaciones de clases. Han sido presentados como un modo de ilustrar la heterogeneidad y complejidad de las experiencias docentes, sabiendo que queda mucho trabajo, aula y recreo por delante.

Bibliografía

- Alderoqui, S.; *Pasajes al patrimonio: el derecho a la herencia*. En **Dibam**. Abril 2009. Disponible en http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_1387.pdf
- Bertaux, D.; *La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades en* Marinas y Santamarina; (eds.) **La historia oral: métodos y experiencias**, Madrid, Debate, 1993.
- Cabral, A.; *La enseñanza de la Historia en los ciclos de EGB y Polimodal. Entre los discursos y las prácticas de los docentes*. **Tesis de Licenciatura**, 2003.
- Cabral, A.; *La formación de los profesores de la carrera de Historia en la UNCPBA. (1964-2000)* **Clio y Asociados**, N°8, 2004.
- Chervel, André; *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*, en **Revista de Educación**, N° 295, 1991.

- Chevallard, Y; La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, Aiqué, 1991. (1° edición, 1985)
- Debray, R.; **Transmitir**. Bs.As: Manantial. Introducción, capítulos 1 y 2. 1997.
- Debray, R.; *Transmitir más, comunicar menos*. En **A Parte Rei Revista de Filosofía** 50, marzo 2007. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>
- Diker, G.; *Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?* En Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela (Comps.) **La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2004.
- De Certeau, M.; **La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer**. Universidad Iberoamericana, 2008. (1° ed. 1979)
- Dussel, I.; *El curriculum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy*. Versión Preliminar. Mimeo, Buenos Aires, FLACSO, 2006.
- Edelstein, G.; **Formar y formarse en la enseñanza**, Buenos Aires, Paidós, 2011.
- Escolano, B. A.; "Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos". **Pro-Posicoes**. V. 16, N°1 (46) jun/abr, 2005 p. 41-63.
- Escolano, B. A.; *Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria*. En Journal: **História da Educação**, N° 15; 2011.
- Fraser, R.; *La historia oral como historia desde abajo* en P. Ruiz Torres, La Historiografía, **Ayer**, N°12, Valencia. Marcial Pons, 1993.
- Goodson, I.; *Currículo, narrativa y el futuro social*. En **Revista Brasileira de Educação** (35), 2007, pp. 241-252.
- Guber, R.; **El salvaje metropolitano**. Buenos Aires, Legasa, 1991.
- Guber, R.; **La etnografía: método, campo y reflexividad**. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2011 (1° ed. 2001).
- Huarte, G.; *Naturaleza del conocimiento histórico. Su enseñanza y aprendizaje en Pedagogía y saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, 2006.
- Pagés, J.; *¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y niñas y los y las jóvenes del pasado?*, en **Escuela de Historia** N°6, Salta, UNSa, 2007. Disponible en: http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm#_ftn7
- Portelli, A.; *Lo que hace diferente a la historia oral* en Moss, Portelli, Fraser et. Al., **La Historia Oral**, Buenos Aires, CEAL, pp. 36-52, 1991.

- Rockwell y Ezpeleta; ***La escuela: relato de un proceso de construcción teórica***, Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983.
- Rockwell, E.; ***La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos***. Buenos Aires, Paidós, 2011.
- Semán, P.; ***Bajo Continuo: exploraciones descentradas en cultura masiva y popular***. Buenos Aires: Ed. Gorla. 2006
- ____; ***Culturas populares: lo imprescindible de la desfamiliarización***, **Maguaré** N° 23, páginas 181-205, 2009.
- Suárez, D. H.; “*Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*”, en Sverdlick, I (comp.), ***La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción***. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2007.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R; ***Introducción a los métodos cualitativos de investigación***. México, Paidós, 1984.
- Vidal, D.G; ***Culturas escolares: entre la regulación y el cambio en Propuesta Educativa*** (28), 2007. Disponible en: <www.propuestaeducativa.flacso.org.ar>
- Vidal, D.; ***Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura***. Clase 1. En ***Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto***. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina. 2009.
- Viñao Frago, A.; ***Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios***. Madrid, Morata, 2002.
- Zelmanovich, P; ***Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos***. Clase 19. ***Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto***. Buenos Aires, FLACSO, Argentina, 2009.